

Biehl, Peter

## **Symbole - ihre Bedeutung für menschliche Bildung. Überlegungen zu einer pädagogischen Symboltheorie im Anschluss an Paul Ricoer**

*Zeitschrift für Pädagogik 38 (1992) 2, S. 193-214*



Quellenangabe/ Reference:

Biehl, Peter: Symbole - ihre Bedeutung für menschliche Bildung. Überlegungen zu einer pädagogischen Symboltheorie im Anschluss an Paul Ricoer - In: Zeitschrift für Pädagogik 38 (1992) 2, S. 193-214 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-139582 - DOI: 10.25656/01:13958

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-139582>

<https://doi.org/10.25656/01:13958>

in Kooperation mit / in cooperation with:

# **BELTZ JUVENTA**

<http://www.juventa.de>

### **Nutzungsbedingungen**

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.  
Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

### **Terms of use**

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.  
This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

### **Kontakt / Contact:**

**peDOCS**  
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation  
Informationszentrum (IZ) Bildung  
E-Mail: [pedocs@dipf.de](mailto:pedocs@dipf.de)  
Internet: [www.pedocs.de](http://www.pedocs.de)

Digitalisiert

# Zeitschrift für Pädagogik

Jahrgang 38 – Heft 2 – März 1992

## *I. Essay*

- 163 LEENDERT F. GROENENDIJK/JOHAN C. STURM  
Das Exempel Böhmens in den Niederlanden – Comenius' Bedeutung  
für die familienpädagogische Offensive der pietistischen Reformation

## *II. Thema: Religion und Pädagogik*

- 185 JÜRGEN OELKERS  
Religion: Herausforderung für die Pädagogik –  
Einleitung in den Schwerpunkt
- 193 PETER BIEHL  
Symbole – ihre Bedeutung für menschliche Bildung. Überlegungen  
zu einer pädagogischen Symboltheorie im Anschluß an Paul Ricœur
- 215 KARL ERNST NIPKOW  
Religion in der Pädagogik?
- 235 FRIEDRICH SCHWEITZER  
Lebensgeschichte und Religion. Eine vergessene Dimension  
pädagogischer Biographieforschung
- 253 FRITZ OSER/ANTON A. BUCHER  
Konvergenz von Religiosität und Freiheit. Plädoyer für einen  
offenen Endpunkt

## *III. Diskussion*

- 279 FRIEDA HEYTING  
Pädagogischer Relativismus als Antwort auf die Moderne?  
Konstruktivistische Überlegungen zum Verhältnis  
von Erziehungstheorie und Erziehungspraxis

- 299 GABRIELE OETTINGEN/ULMAN LINDENBERGER/PAUL B. BALTES  
Sind die schulleistungsbezogenen Überzeugungen Ostberliner Kinder  
entwicklungshemmend?

#### *IV. Besprechungen*

- 327 HANS-GÜNTER ROLFF  
*Arbeitsgruppe Bildungsbericht am Max-Planck-Institut für Bildungsforschung: Das Bildungswesen in der Bundesrepublik Deutschland. Ein Überblick für Eltern, Lehrer und Schüler*
- 329 WERNER HELSPER  
*Rudolf Tippelt: Bildung und sozialer Wandel. Eine Untersuchung von Modernisierungsprozessen am Beispiel der Bundesrepublik Deutschland seit 1950*
- 332 HEINZ-ELMAR TENORTH  
*Helmut Engelbrecht (Hrsg.): Geschichte des österreichischen Bildungswesens. Erziehung und Unterricht auf dem Boden Österreichs*
- 337 CHRISTIAN LÜDERS  
*Lothar Böhnisch/Hans Gängler/Thomas Rauschenbach (Hrsg.): Handbuch Jugendverbände. Eine Ortsbestimmung der Jugendverbandsarbeit in Analysen und Selbstdarstellungen*

#### *V. Dokumentation*

- 341 Pädagogische Neuerscheinungen

## Contents

### I. Essay

- 163 LEENDERT F. GROENENDIJK/JOHAN C. STURM  
The Example of Bohemia in the Netherlands – The relevance of  
*Comenius* to the offensive of the pietistic reformation concerning  
the educational functions of the family

### II. Topic: Religion and Pedagogics

- 185 JÜRGEN OELKERS  
Religion: A Challenge to Pedagogics – An Introduction
- 193 PETER BIEHL  
Symbols – Their Relevance to Education. Reflections on a  
pedagogical theory of symbols following *Paul Ricœur*
- 215 KARL ERNST NIPKOW  
Religion in Pedagogics?
- 235 FRIEDRICH SCHWEITZER  
Life History and Religion: A Forgotten Dimension of Educational  
Biographical Research
- 253 FRITZ OSER/ANTON A. BUCHER  
Convergence of Religiosity and Freedom? –  
A Plea For an Open Ending

### III. Discussion

- 279 FRIEDA HEYTING  
Pedagogical Relativism – A Response to Modernity?  
Constructivist reflections on the relation between educational theory  
and educational practice
- 299 GABRIELE OETTINGEN/ULMAN LINDENBERGER/PAUL A. BALTES  
Are achievement-related beliefs of East Berlin children detrimental  
to their development?

### IV. Book Reviews

327

PETER BIEHL

# Symbole – ihre Bedeutung für menschliche Bildung

*Überlegungen zu einer pädagogischen Symboltheorie  
im Anschluß an Paul Ricœur*

## *Zusammenfassung*

Symbole spielen nicht nur in der frühkindlichen Entwicklung eine unersetzbare Rolle, sie sind für den lebenslangen Prozeß der Bildung von produktiver Bedeutung. Diese These wird im Hinblick auf zwei Strukturelemente des klassischen Bildungsbegriffs entfaltet. Durch eine Verschränkung von pädagogischer Symboltheorie und Bildungstheorie läßt sich der klassische Bildungsbegriff erweitern. Andererseits wird der kritische Bildungsbegriff in seiner regulativen Funktion in Anspruch genommen, um bestimmten postmodernen Tendenzen, die sich mit dem Symbolansatz verbinden können, entgegenzuwirken.

Für die internationale Symbolforschung ist ein Begriffspluralismus kennzeichnend. In dieser Situation bietet sich für eine pädagogische Symboltheorie die pragmatische Lösung an, einen weiten und einen engeren Symbolbegriff zu verschränken (1). Für den Versuch, Symbol und Bildung in Beziehung zu setzen, findet die Pädagogik kaum Anhalt an ihrer eigenen Tradition. Nur FRÖBEL bildet eine Ausnahme; später wurde das Thema an andere Wissenschaften abgegeben (MOLLENHAUER 1991). Wir wählen daher einen systematischen Ausgangspunkt und erörtern die Bedeutung der Symbole anhand zweier Strukturelemente des dialektischen Bildungsbegriffs: Das Subjekt (2.1) und das Allgemeine (2.2). Hat sich herausgestellt, daß der Umgang und die kritische Auseinandersetzung mit Symbolen von weiterreichender Bedeutung ist, beschreiben wir bildende Wirkungen (3.1) und fruchtbare didaktische Momente der Symbole (3.2). Die Sprache der Pädagogik ist insgesamt auf die Verwendung von Symbolen und Metaphern angewiesen (SCHEUERL 1959; OELKERS 1991); das gilt für diesen „Gegenstand“ in besonderer Weise.

## *1. Vorüberlegungen zum Symbolverständnis*

### *1.1 Ein autobiographisches Beispiel*

ELIAS CANETTI (1986, S. 109f.) erzählt in seiner Autobiographie, welche Bedeutung Symbole für ihn in einer krisenhaften Lebenssituation gehabt haben.

Die grundlegende Bedeutung der Symbole für das Leben wird häufig in Krisen offenbar, die zur Belebung und Entdeckung lebensrettender Symbole

führen können. Für CANETTI haben Bilder von BRUEGHEL diese Bedeutung gehabt; es können aber auch eine Geste, eine Melodie, ein Wort, ein Gedicht, eine Person sein, die Bedeutung auf sich konzentrieren und dazu beitragen, Erfahrungen zu strukturieren und mit Sinn zu erfüllen.

„Es war richtig, daß ich nicht lernen wollte, wie es in der Welt zugeht ... Ich wollte es nicht lernen, wenn lernen bedeutete, daß ich denselben Weg gehen müsse. Es war das *nachahmende* Lernen, gegen das ich mich wehrte ... Auf anderen Wegen kam mir aber die Wirklichkeit doch nahe ... Denn ein Weg zur Wirklichkeit geht über *Bilder*. Ich glaube nicht, daß es einen besseren Weg gibt ... Bilder sind Netze, was auf ihnen erscheint, ist der haltbare Fang ... Es ist aber wichtig, daß diese Bilder auch *außerhalb* vom Menschen bestehen, in ihm selbst sind sie der Veränderlichkeit unterworfen ... Wenn er das Abschüssige seiner Erfahrung fühlt, wendet er sich an ein Bild. ... das Bild braucht *seine* Erfahrung, um zu erwachen. So erklärt es sich, daß Bilder während Generationen schlummern, weil keiner sie mit der Erfahrung ansehen kann, die sie weckt. Stark fühlt sich, wer die Bilder findet, die seine Erfahrung braucht. Es sind mehrere – allzu viele können es nicht sein, denn ihr Sinn ist es, daß sie die Wirklichkeit gesammelt halten ... Aber es soll auch nicht ein einziges sein, das dem Inhaber Gewalt antut, ihn nie entläßt und ihm Verwandlung verbietet. Es sind mehrere Bilder, die einer für sein eigenes Leben braucht, und wenn er sie früh findet, geht nicht zuviel von ihm verloren“ (CANETTI 1986, S. 109f.).

CANETTI stellt das Erfahrungslernen anhand von Bildern und Symbolen dem Imitationslernen pointiert gegenüber. Symbole sind wie Netze; sie helfen, die Wirklichkeit zu ordnen. Sie sind geronnene Erfahrungen, die ihrerseits ermöglichen, sich Wahrnehmungen, Erlebnisse und Widerfahrnisse anzueignen und zu Erfahrungen *werden* zu lassen. Symbole schützen den Menschen vor der Übermächtigkeit seiner Erlebnisse, helfen, diese zum Ausdruck zu bringen, und ihnen wieder eine progressive Richtung zu geben. Dazu ist es allerdings erforderlich, daß sie auch „außerhalb vom Menschen bestehen“, daß sie ihm vorgegeben sind. Gleichwohl sind sie nicht ohne ihn da, denn sie brauchen seine Erfahrung. Wahrnehmung von Wirklichkeit durch Bilder ist *ganzheitliche* Wahrnehmung. CANETTI beschreibt treffend das dialektische Verhältnis von Bild und Erfahrung, das bildend ist. Bilder und Erfahrung müssen in angemessener Weise zueinander finden, ins *Einverständnis* kommen. Dabei sind es wenige Symbole, die die Wirklichkeit gesammelt und zugleich die Erfahrung offen halten. Ein einziges Symbol würde zum Idol werden und die Lebendigkeit blockieren. Pädagogisches Handeln kann möglichst optimale Bedingungen für ein solches Erfahrungslernen schaffen, es aber nicht ersetzen. Es kann versuchen, Symbole anzubieten, welche die Erfahrung jeweils braucht. Heranwachsende und Erwachsene müssen Symbole, Bilder und Geschichten selbst „anprobieren“ (M. FRISCH) und entdecken, ob ihre Erfahrung sie wirklich braucht. Pädagogisches Handeln sollte aber auch eine Hilfe bieten zur *Befreiung* von Symbolen, die die Erfahrung blockieren.

## 1.2 Verschränkung eines weiten und eines engeren Symbolverständnisses

Wir haben bisher vom Symbol in einem weiten Sinn gesprochen. Dieses weite Verständnis ist auch erforderlich, wenn die pädagogische Symboltheorie den frühen Symbolbildungsprozeß des Individuums (2.2.1) berücksichtigen will. Ein *weiter* Symbolbegriff liegt E. CASSIRERS „Philosophie der symbolischen Formen“ zugrunde (vgl. OELKERS 1989), er wurde von S. K. LANGER (1979), insbesondere durch ihre Unterscheidung zwischen diskursiver und präsentativer Symbolik, differenziert. CASSIRER will mit Hilfe seines Symbolbegriffs die Barriere zwischen symbolisch-bildhaftem und begrifflichem Denken überwinden; dieser umfaßt daher *alle* Formen menschlichen Erkennens, alle Phänomene, in denen sich eine wie auch immer geartete „Sinnfüllung“ des Sinnlichen darstellt. A. LORENZER hat diesen weiten Symbolbegriff, der für ihn auch sinnlich wahrnehmbare Dinge als Bedeutungsträger umfaßt, aufgenommen. „Symbole sind uns alle, in Laut, Schrift, Bild oder anderer Form zugänglichen *Objektivationen menschlicher Praxis*, die als Bedeutungsträger fungieren, also ‚sinn‘voll sind“ (LORENZER 1981, S. 23). Es gelingt LORENZER, das neukantianische Symbolverständnis CASSIRERS so weiterzuentwickeln, daß die sinnlich-leibliche Verwurzelung der Symbole erkennbar und die psychosoziale Entwicklung der Symbolbildung (ebd., bes. S. 152–167) verständlich werden. Die Bedeutung von Ritual und Mythos, Kerne der präsentativen Symbole, für die Identitätsbildung wird herausgearbeitet (ebd., S. 33 ff.): Der Mythos versucht, die Grundlagen der Identität in Bilder zu fassen, im Ritual wird Identität in ‚Lebenssymbolen‘ sinnlich, unmittelbar leiblich dargestellt. Beide Symbolformen helfen, die Spannung zwischen Individualität und Kollektivität zu verarbeiten.

Da Symbole Modelle für Lebensorientierung, Identitäts- und Gemeinschaftsbildung darstellen, ist die *Frage nach der Qualität des Symbolangebots* für die Ich-Entwicklung und das Wirklichkeitsverständnis entscheidend. Es ist Gegenstand entwicklungspsychologischer Untersuchungen, wie das Angebot der kulturellen und religiösen Symbole möglichst optimal auf die Entwicklung der psychischen Struktur bezogen werden kann, die wiederum von sinnlich-symbolischen und sprachlich-symbolischen Interaktionsformen abhängig ist. Dieser Fragestellung entspricht der *weite* Symbolbegriff. Hinter der Frage nach der Qualität des Symbolangebots für eine gesunde Ich-Entwicklung steckt aber zugleich die Frage nach der „Qualität“ der Wirklichkeit, die die Symbole repräsentieren. Da Symbole einerseits die Tendenz zur Idolisierung haben – sie sind im Faschismus mißbraucht worden –, andererseits Tiefenschichten menschlichen Lebens erschließen, ist diese Frage für eine pädagogische Symboltheorie von Bedeutung. Sie läßt sich nicht mehr alleine mit dem weiten Symbolbegriff bearbeiten.

Wir rechnen daher mit fließenden Übergängen zu dem *engeren* Symbolverständnis PAUL RICŒURS. Er stellt fest, daß jedes echte Symbol drei Dimensionen hat, nämlich (1) den *kosmischen* Aspekt der Erscheinung des Heiligen an den Elementen oder Ansichten der Welt, (2) den *traumhaften* Aspekt, in dem sich zuweilen die private Archäologie des Schlafenden mit der kollektiven der

Völker überschneidet, und (3) den *poetischen* Aspekt der Bilder in ihrer ursprünglichen Ausdruckskraft. RICŒUR faßt die gemeinsame semantische Struktur dieser drei Dimensionen in der des „*Doppelsinns*“ zusammen (RICŒUR 1971, S. 17). „Symbol ist dort vorhanden, wo die Sprache Zeichen verschiedenen Grades produziert, in denen der Sinn sich nicht damit begnügt, etwas zu bezeichnen, sondern einen anderen Sinn bezeichnet, der nur in und mittels seiner Ausrichtung zu erreichen ist“ (RICŒUR 1974 a, S. 29). Für solche *Zeichen mit doppeltem (oder mehrfachem) Sinn* wird in der sprachphilosophischen Tradition der Begriff „Symbol“ verwendet<sup>1</sup>. Das Symbol hat zwei Ebenen, einen unmittelbaren Sinn, der analytischer Betrachtung zugänglich ist, und einen anderen, weiterreichenden Sinn, der sich über den ersten erschließt. Der erste Sinn kann den zweiten oder mehrfachen Sinn zugleich *zeigen und verbergen*.

Die semantische Struktur des Doppelsinns schafft durch die Bewegung vom ersten zum zweiten Sinn *ein Mehr an Sinn*. Dieses „Mehr“ ruft nach Interpretation; die Interpretationsarbeit wiederum bringt die Überdeterminierung der Symbole an den Tag. Die Symbole selbst sind es also, die zur Interpretation und kritischer Reflexion herausfordern. Die Beziehung zwischen Symbol und Reflexion bringt RICŒUR auf die Formel „*das Symbol gibt zu denken*“. Er verfolgt mit dieser von ihm häufig gebrauchten dialektischen Formel das Interesse, die Reflexion – in der Tradition von DESCARTES, KANT und FICHTE als Selbstbezug gedacht – wieder an die Fülle der Sprache zu binden, die das Symbol kraft seiner Überdeterminierung gibt (RICŒUR 1974 a, S. 163, 506). RICŒUR grenzt das Symbol auf das „hermeneutische Feld“ (ebd., S. 20) und damit auf Sprache – allerdings in einem sehr weiten Verständnis – ein. Die mehrfache Determinierung der Symbole erfordert eine Methodenvielfalt in der Interpretation. Faktisch ist das hermeneutische Feld aber zerfallen in unterschiedliche Hermeneutiken, in die *wiederherstellende* Hermeneutik der Religionsphänomenologie auf der einen und die *ideologiekritische* Hermeneutik auf der anderen Seite. Zwischen den streitenden Hermeneutiken steht die philosophische Reflexion als Schlichtungsinstanz; sie zeigt, daß vorgegebener Sinn unter den Bedingungen der Moderne nur *reflexiv* wiederangeeignet werden kann. Symbole geben zu verstehen und setzen zugleich die Kritik frei, um im Namen der gestifteten Übereinstimmung die Verzerrungen und Idolisierungen zu zerstören. Die Welt der Symbole ist nämlich keine versöhnte Welt, sondern ein Symbol erweist sich als Ikonoklast eines anderen (RICŒUR 1971, S. 402f.).

Das Symbolische umfaßt also eine ganze Bandbreite von sprachlichen und vorsprachlichen Phänomenen. Wenn ein Ding *mehr* bedeutet als seine übliche dingliche Kraft, kommt das durch das Entstehen eines Symbols zustande. Damit ist die untere Grenze des Symbolischen markiert (Übergang vom bloßen Ding zum Symbol). Wenn das Symbol seine Doppel- oder Mehrdeutigkeit verliert, wird es zum arbiträren Zeichen oder Signal. Dieser Vorgang stellt die obere Grenze des Symbolischen dar. Symbole sind – wie schon die griechische Wortbedeutung zeigt – zusammengesetzte Größen, die aus einem anschaulichen Symbolträger und dem dadurch Bezeichneten bzw. dem, was symbolisiert wird, bestehen. Diese Kennzeichnung trifft für das engere wie für das weite Symbolverständnis zu. Für das engere Symbolverständnis ist darüber hinaus vor allem charakteristisch, daß Symbole auf eine andere Wirklichkeit *hinwei-*



sen und sie *repräsentieren*. Repräsentation meint in ursprünglicher Bedeutung nicht, daß etwas nur uneigentlich oder indirekt da ist; sondern das, worauf verwiesen wird, ist *unmittelbar gegenwärtig*, es wird *verkörpert* und *verbürgt*. In der symbolischen Repräsentation geht es nicht um Nachahmung von etwas schon Vorbekanntem (GADAMER 1977, S. 46; vgl. 1975, S. 146), sondern im Kunstwerk wird Ungesagtes oder in der Religion Unsagbares zur Darstellung gebracht, so daß es auf diese Weise in gebrochener, aber sinnlicher Gestalt gegenwärtig ist. Die Vergegenwärtigung kann sich im Modus der Erinnerung auf nicht mehr Anwesendes oder im Modus der Antizipation auf noch nicht Anwesendes, Kommendes beziehen. Symbole haben aber eine *ambivalente Wirkung*; sie können lebendig machen und die Lebendigkeit blockieren, ermutigen und Angst erzeugen, Freiheit eröffnen und einengen.

## 2. Symbole und das Problem der Bildung

Wir unterstellen, daß in kritischer Rück-Sicht auf den klassischen, durchaus progressiven Begriff der Bildung, der sich zwischen 1770 und 1830 entwickelte und zum Zentralbegriff pädagogischen Denkens wurde, ein breiter Konsens darüber herstellen läßt, unter Bildung sei der lebenslange *Prozeß der Subjektwerdung des Menschen* im Kontext *menschlicher* Lebensverhältnisse zu verstehen (vgl. KLAFFI 1986; PONGRATZ 1986). Zunächst ist ein Mißverständnis abzuwehren, dem schon die klassischen Bildungstheorien widersprochen haben: Die Subjektentwicklung ist nicht subjektivistisch mißzuverstehen. Das Subjekt gewinnt die Freiheit des Denkens und Handelns nur in der Auseinandersetzung mit einer *Inhaltlichkeit*, die nicht von ihm selbst stammt. Menschwerdung vollzieht sich *im Medium eines Allgemeinen*.

Auf dem Hintergrund der Verfallsgeschichte des klassischen Bildungsverständnisses ist jedoch sogleich ein weiteres Problem zu markieren: Gegenüber dem Gedanken der Menschwerdung des Menschen trat die Vermittlung von Kulturgütern immer stärker in den Vordergrund; darüber hinaus war die neuhumanistische Bildungsidee von der Grundüberzeugung getragen, daß die Welt, in die hinein sich das Subjekt entwirft, eine *harmonische* Ordnung darstellt (SCHULZ 1979, S. 268). Das *umfassende* Konzept von Bildung wurde darauf *reduziert*, „für eine Gesellschaft funktionstüchtig zu machen, die hätte umgestaltet werden sollen“ (PEUKERT 1988, S. 14). War das die *Wirkung* der klassischen Bildungstheorie, dann sind kritische Rückfragen auf ihre Grundbegriffe erforderlich. Diese Frage schließt eine radikale Vernunftkritik ein, wie sie von der Kritischen Theorie angesichts der Opfer, der Leiden und Katastrophen unseres Jahrhunderts entwickelt wurde. „Bildung“ umfaßt Solidarität mit möglichen zukünftigen Opfern und mit denen, deren Leben mit Gewalt abgebrochen wurde. So muß das Bildungsverständnis auf die *Einzigartigkeit des Individuellen* zielen und zugleich einem Allgemeinen widersprechen, das sich als Gewaltzusammenhang äußern kann (PEUKERT 1987, S. 79).

Die Problemanzeige ermöglicht bereits einen ersten Hinweis auf das Verhältnis von Bildung und Symbol. Mit dem kritischen Bildungsbegriff würde sich eine pädagogische Symboltheorie nicht vertragen, die die Symbole als „ewig gegebene“ Urbilder (ELIADE) auffaßt und von ihnen neue Sinnmitte und Un-

mittelbarkeit erwartet. Da die gesellschaftlich vermittelten Symbole mit ihrer Tendenz zur Enteignung der Wünsche und Hoffnungen sowie der Verdrängung des Leidens schon wirksam sind, fragen wir nach *Alternativsymbolen*, die in der Gewalt- und Leidensgeschichte Befreiung zu initiieren helfen.

Die neuzeitliche Subjektivität ist nicht nur dem Verdacht des Solipsismus und Individualismus sowie der Herrschafts- und Gewaltförmigkeit ausgesetzt. Ein weiterer Vorbehalt gegenüber dem Subjektbegriff entsteht angesichts der ökologischen Krise, die zugleich eine fundamentale Wahrnehmungskrise ist. Der Kategorie des Subjekts entspricht ein objektivierendes Denken. Die Dinge werden als Objekte auf das menschliche Subjekt bezogen (RITTER 1974, S. 11). Dem Verständnis des Menschen als Subjekt entspricht eine Verdinglichung der natürlichen Mitwelt. Angesichts der ökologischen Krise wird es demgegenüber gerade darauf ankommen, dem Menschen nicht nur in seinen sozialen, sondern auch in seinen leiblich-natürlichen und generationsübergreifenden Zusammenhängen zu sehen. Angesichts der Subjekt-Objekt-Spaltung neuzeitlichen Denkens wird zunehmend – gerade von Naturwissenschaftlern (vgl. MÜLLER 1978; VON WEIZSÄCKER 1978, S. 538, 547f.) – eine ganzheitliche Wahrnehmung der Wirklichkeit durch Teilhabe gefordert. Eine solche Wahrnehmung ist notwendigerweise unschärfer als analytische Verfahren, dafür aber ursprünglicher, anschaulicher und beziehungsreicher. Eben eine solche ganzheitliche Wahrnehmung der Wirklichkeit ist anhand von Symbolen möglich; denn sie verbinden Subjekt und Objekt, Sinnlichkeit und Sinn und sind in der Leiblichkeit verwurzelt<sup>2</sup>.

## 2.1 *Die Bedeutung der Symbole für die Subjektwerdung des Menschen*

### 2.1.1 *Die Symbolbildung in der frühen Kindheit*

Zur Beschreibung der Subjektentwicklung durch Symbolbildung in der frühen Kindheit lassen sich psychoanalytische und Ansätze der kognitiven Entwicklungspsychologie komplementär aufeinander beziehen. Das Interesse richtet sich heute auf zwei Phasen der Symbolbildung, auf die Phase der sog. Übergangsobjekte und auf das Symbolspiel der Kinder.

Der britische Kinderanalytiker D. W. WINNICOTT hat darauf hingewiesen, daß für jedes Kleinkind vom vierten bis zum zwölften Monat Dinge aus seiner nächsten Umgebung eine unvergleichliche Bedeutung gewinnen: eine Handvoll Wolle, ein Tuchzipfel, später ein Stofftier oder Teddy. Das Kind kann daran saugen, sich damit streicheln; sie überstehen aber auch Wut und Aggression des Kindes. Das Kind schafft sich in der Phantasie die Objekte, die es den inneren Bedürfnissen entsprechend braucht, um die Trennung von der Mutter zu verarbeiten. Es hat die „Illusion“, die Mutter sei bei ihm; zugleich gewinnt es eine *größere Autonomie*, weil es jetzt selbst erschaffen und kreativ gestalten kann, was vorher die Mutter geben mußte. Diese Phänomene ähneln den Eigenschaften einer guten Mutter, sie zeigen Verlässlichkeit und bewegliche Anpassung. Es handelt sich um formbare Medien, die ihre Bedeutung

durch die Phantasie gewinnen. WINNICOTT (1979, S. 10ff., vgl. 49ff.) nennt die speziellen Gegenstände „Übergangsobjekte“; sie symbolisieren die abwesende Mutter und eröffnen einen „intermediären Raum“ zwischen den festumrissenen Objekten der Außenwelt und der flexiblen Phantasie des Kindes. Die Übergangsobjekte zeigen wichtige Merkmale der Symbole: Sie vergegenwärtigen Nichtanwesendes und regeln die Affektivität; denn das Kind erlebt mit ihrer Hilfe das Getrenntsein von der Mutter und verwandelt das Alleinsein durch die symbolische Gegenwart der Bezugsperson. Die Übergangsobjekte helfen, die Trennung von der Mutter zu verarbeiten, indem sie den Doppelwunsch nach Verbindung und Trennung zum Ausdruck bringen.

Die Übergangsobjekte verlieren ihre Gegenständlichkeit immer mehr; eine Geste, ein Ritus, eine vertraute Melodie oder Geschichte können ihre Funktion übernehmen; bei normaler Entwicklung werden die frühen Übergangsobjekte also durch ‚reifere‘ ersetzt bis hin zu den höheren Symbolformen der Kultur und Religion. Der intermediäre Raum stellt keine Vorstufe dar, die es zu überwinden gilt, sondern – wie bei allen psychischen Strukturbildungen – einen bleibenden Grundzug psychischen Erlebens bei der Beschäftigung mit der Außenwelt (vgl. FUNKE 1986, S. 65). Für WINNICOTT ist *Symbolisierung der Ausdruck für den Konflikt*, der durch die Wahrnehmung verschiedener Wirklichkeiten entsteht und der zur kreativen Bewältigung herausfordert. Das In-Beziehung-Setzen der subjektiven Vorstellung und der objektiven Wahrnehmung stellt eine lebenslange Aufgabe des Menschen dar; und jeder Mensch ist genötigt, durch Symbolbildung eine Art *Freiraum* zwischen Anlagen, Trieben und Umwelt zu schaffen, in dem die Erfahrung des Selbst und damit Identitätsbildung erst ermöglicht wird. Auch bei höheren Symbolformen finden wir die *Brückenfunktion* der Übergangsobjekte zwischen innerer und äußerer Wirklichkeit wieder.

Ein 16 Monate altes Mädchen bekommt Besuch von einem etwas älteren Jungen; überrascht beobachtet sie bei ihm einen Wutausbruch; mehr als 12 Stunden später ahmt sie auf frappierende Weise den ganzen Vorgang nach (PIAGET 1969, S. 85). Bei dieser „aufgeschobenen Nachahmung“ ist das äußerlich wahrgenommene Vorbild durch ein „inneres Modell“ ersetzt worden.

J. PIAGET bezeichnet solche inneren Vorstellungsbilder, die die Funktion haben, eine nicht gegebene Situation zu *repräsentieren*, als Symbole (vgl. ebd., S. 89f., 131). Gleichzeitig mit der Veränderung der Nachahmung macht sich eine Veränderung des Spielverhaltens in Richtung auf eine *symbolische Darstellung* bemerkbar. Dank dieses Fortschritts löst sich das Symbolspiel vom Ritual (ebd., S. 127). Gemeinsam ist den verschiedenen Typen des Symbolspiels die Struktur, daß „die Assimilation über die Akkommodation dominiert“ (ebd., S. 211). Das Kind lernt im Symbolspiel den freien Umgang mit den Bedeutungsträgern. Es genügt schon eine geringe Ähnlichkeit mit dem Bezeichneten, um fast alle Dinge an alle Dinge und alle Dinge an das Ich assimilieren zu können. Hier werden die wichtigsten Voraussetzungen für den späteren Umgang mit kulturellen und religiösen Symbolen geschaffen. Die Symbole gehen sowohl aus konkreten Nachahmungshandlungen als auch aus spielerischen Aktivitäten des Kleinkindes hervor (vgl. BUCHER 1990, S. 233).

PIAGET selbst will – seinem kognitiven Ansatz entsprechend – primär die Entwicklung zum begrifflichen Denken der Wissenschaften erklären. Er sieht darüber hinaus jedoch auch die Entwicklung zu höheren Symbolformen, zu denen er mythologische, religiöse und künstlerische Symbole rechnet (PIAGET 1973, S. 278 ff.).

Die Symbolfunktion ist die notwendige Voraussetzung dafür, daß konventionelle Sprache angeeignet wird; auf dem Niveau, auf dem die ersten Symbolspiele auftauchen, lernt das Kind in der Tat auch zu sprechen (PIAGET 1969, S. 131, vgl. 348). So stimmen der psychoanalytische und der kognitive Ansatz darin überein, daß die Symbolentwicklung der Sprachentwicklung vorausliegt und daß es in ihr um den Umgang mit innerpsychischen Vorstellungen geht (vgl. HEIMBROCK 1985, S. 84).

Daß die Symbole für die frühe Subjektentwicklung eine unersetzbare Rolle spielen, kann angesichts dieser Ergebnisse kaum bestritten werden. Die These dieses Beitrags ist, daß Symbole für die *lebenslange* Aufgabe der Bildung des Menschen von produktiver Bedeutung sind. Ein Gesichtspunkt zu ihrer Begründung sei vorweg genannt. Das Kleinkind gewann durch die Symbolbildung größere Autonomie. Bildung läßt sich im Kern als Realisierung möglicher Freiheit trotz der Erfahrung der Unfreiheit begreifen. Authentische Symbole können die Möglichkeiten der Freiheit immer wieder zuspüren; sie können die Freiheit auch unter den Bedingungen der Unfreiheit vergegenwärtigen. Symbole legen nicht fest wie die „Beweissprache“ (GRASSI 1979); sie eröffnen vielmehr neue Spielräume der Freiheit und setzen schöpferische Kräfte zu ihrer Realisierung frei, denn sie erweitern die eigene Ausdruckskraft als Vorgesmack der Freiheit.

Daß authentische Symbole (wie Metaphern) die Möglichkeit eröffnen, Freiheit zu gestalten, läßt sich an dem defizienten Modus der Symbolbildung, nämlich an der Klischeebildung erhärten. Sie kann zu einem *Wiederholungszwang* führen. Erst wenn der Patient die Situation reflektierend als Symbol begreift, gibt das Symbol ihm die „Freiheit der Reflexion und der Handlung zugleich“ (LORENZER 1973, S. 227; vgl. S. 111–119).

Zur Begründung der These dieses Beitrags beziehen wir uns zunächst wieder auf RICŒUR, weil bei ihm der für den Bildungsprozeß grundlegende Vermittlungszusammenhang von Subjekt und Symbol philosophisch am weitesten ausgearbeitet ist (vgl. BOLLNOW 1982, S. 226 ff.; ZWERGEL 1989).

### 2.1.2 Der Vermittlungszusammenhang von Subjekt und Symbol

RICŒUR entwickelt in der Auseinandersetzung mit DESCARTES eine *Hermeneutik des Ich-bin* (vgl. RICŒUR 1973a, S. 123 f., 135, 167 ff., 172). Dieser hatte alles, was Gegenstand des Bewußtseins sein kann, radikal in Frage gestellt. Das Bewußtsein selber, das Cogito („ich denke – ich bin“), war ihm gewiß. RICŒUR wendet sich gegen die Illusion des im Cogito sich selbst setzenden Ich; denn durch die großen Kritiker des Bewußtseins, durch NIETZSCHE, MARX und FREUD, ist jene Gewißheit inzwischen verlorengegangen. RICŒUR beruft sich

vor allem auf FREUD, der hinter dem Bewußtsein die Macht des Unbewußten erkennbar gemacht hat. Das Bewußtsein wird selber problematisch – RICŒUR spricht von der „Krise des reflexiven Bewußtseins“ (RICŒUR 1974b, S. 11) – und muß in seiner Abhängigkeit vom Unbewußten verstanden werden. So entwickelt RICŒUR in intensiver Auseinandersetzung mit FREUD eine „*Archäologie des Subjekts*“ (RICŒUR 1974a, S. 429 ff.), die als Explikation des „sum“, das dem Cogito innewohnt, zu begreifen ist. Die aller Setzung vorausgehende *Gesetztheit* stellt sich als Begehren dar. Sodann stellt er der Archäologie dialektisch eine „*Teleologie des Subjekts*“ gegenüber, die sich an HEGELS Phänomenologie des Geistes orientiert (ebd., S. 470 ff.)<sup>3</sup>.

Geist und Unbewußtes stehen sich spiegelbildlich gegenüber; denn jeder Anfang setzt auch ein Ende voraus. Das Bewußtsein wird aus sich selbst herausversetzt und auf einen fortschreitenden Sinn gerichtet, der alle seine Stufen in der folgenden „aufhebt“ und dem Bewußtwerden so ein *Telos* gibt. Der Geist verwirklicht sich in diesem Übergang von einer Gestalt zur anderen. Bei HEGEL ist die Entfaltung der Gestalten des Bewußtwerdens auf ein absolutes Wissen hingeordnet. Die Aussicht auf ein solches absolutes Wissen ist uns verlorengegangen.

HEGEL scheitert nach RICŒURS Ansicht an der notwendigen Verschränkung der Religionsphänomenologie mit ihren Symbolen des Heiligen und der Phänomenologie des Geistes mit ihren Gestalten der geschichtlichen Kulturen (RICŒUR 1974b, S. 214). Jedenfalls bringt RICŒUR selbst an dieser Stelle die Symbole des Heiligen ins Spiel und überbietet Archäologie und Teleologie durch die Horizonte des „*Ganz-Anderen*“.

Archäologie und Teleologie betreffen zunächst das Subjekt in seiner eigenen Vorgängigkeit und Zukünftigkeit und verweisen in der Traumproduktion und in der Kunstschöpfung auf die äußersten Möglichkeiten, Ursprung und Ende zu erreichen (RICŒUR 1974a, S. 531). Diese Horizonte der Immanenz werden durchbrochen durch die Horizonte des „*Ganz-Anderen*“, durch den radikalen Ursprung in der Schöpfung und durch das letzte Ziel in der Eschatologie. Die konkrete Reflexion kann diese Horizonte nicht begreifen und umschließen, aber als das Kommende erwarten (ebd., S. 540).

Das Cogito zeigt jetzt noch eine andere Form der Abhängigkeit, nämlich die vom Letzten. *Nur auf symbolische Weise wird dem Subjekt die Abhängigkeit von seiner Geburt, seiner Natur, seinem Wunsche und vom Letzten kund* (ebd., S. 541). Authentische Symbole sind es auch, die die Dimensionen von Archäologie und Teleologie verbinden. Jedes echte Symbol ist aufgrund seiner Überdeterminierung *zugleich regressiv und progressiv, archaisch und prophetisch, erinnernd und antizipierend*. Die wahren Symbole liegen im Schnittpunkt von Regression und Progression. Auf der einen Seite erinnern sie die zur Kindheit der Menschheit und des Individuums gehörenden Bedeutungen; auf der anderen Seite stellen sie Projektionen unserer Möglichkeiten im Bereich der Imagination dar (z. B. in der Kunst) oder die Antizipation künftiger Möglichkeiten. Angesichts der Einsicht, daß das Subjekt seine elementaren Abhängigkeiten nur auf symbolische Weise erfährt, hält RICŒUR eine unmittelbare Selbsterkenntnis nicht für möglich. Da die Welt der Symbole „der Raum der

Selbst-Aufschließung“ ist (RICŒUR 1973 a, S. 170), muß das Subjekt den langen Weg über die Interpretation der Symbole gehen, um sich zu finden.

Dieser Weg trägt dazu bei, „die Illusion einer intuitiven Selbsterkenntnis aufzulösen, indem sie dem Verständnis seiner selbst den großen Umweg über den *Schatz der Symbole* auferlegt, die von den Kulturen weitergegeben werden, innerhalb deren wir zur Existenz und zugleich zur Sprache gekommen sind“ (RICŒUR 1987, S. 249, Hervorhebung P. B.).

Für RICŒUR folgt aus der Zeichenvermitteltheit nicht wie in der strukturalen Linguistik die Aufhebung des Subjekts<sup>4</sup>. Das Subjekt ist durch Sprache vermittelt, aber als „der Anfang eines bedeutungsverleihenden Lebens“ zugleich Ermöglichungsgrund der Zeichen (RICŒUR 1973 a, S. 167; zur kritischen Würdigung vgl. WALDENFELS 1983, S. 315 f.).

RICŒURS Überlegungen zielen auf den Entwurf einer phänomenologischen Hermeneutik, nicht auf eine Bildungstheorie; gleichwohl lassen sie sich auf das Bildungsproblem übertragen.

Die aller Setzung des Subjekts vorausgehende Gesetztheit (Gegebensein des Lebens) läßt sich im Horizont pädagogischer Anthropologie als das *Personsein* des Menschen bestimmen<sup>5</sup>. Das Geheimnis der Person des Heranwachsenden bleibt als Voraussetzung der Bildung pädagogischem Wirken entzogen. Während der Mensch Person ist, muß er Subjekt werden, und zwar in der Auseinandersetzung mit dem schon Vorgegebenen, mit den kulturellen Symbolsystemen. Besonders das Verständnis der Symbole als „Denkmale“ und als „Objektivationen des Lebens“ (DILTHEY; RICŒUR 1973 a, S. 28) weist Analogien zu dem Bildungsverständnis der Geisteswissenschaftlichen Pädagogik auf (vgl. OELKERS 1986, S. 201 f.). Die Symbole haben *Ausdruckscharakter* und repräsentieren in der Bildungsgeschichte des Kindes eine bestimmte *Lebensform*; sie sind Medium einer kulturellen und religiösen Überlieferung. Aus den Lebensformen ergibt sich anschaulich, was wahre Bildung ist (W. FLITNER 1963, S. 128).

*Nicht nur jener frühe Prozeß der Symbolbildung, auch die erste Aneignung der Kultur durch Rituale und Symbole, die eine Lebensform repräsentieren, erweisen die Bedeutung der Symbole für den Bildungsprozeß* (vgl. MOLLENHAUER 1985, S. 20). Für RICŒUR bleibt jedoch die Vermittlung von Symbolen für die Bildungsgeschichte auch von Bedeutung, wenn die Naivität dieser ersten Aneignung der Kultur gebrochen ist, eben in kritischer Gebrochenheit. Mit dieser These ist ein Impuls verbunden, der zugleich das Bildungsverständnis der Geisteswissenschaftlichen Pädagogik *erweitern* kann.

RICŒUR verbindet die Wiederentdeckung des Subjekts in den Symbolen mit einer Kritik des falschen Bewußtseins (RICŒUR 1973 a, S. 29). Dementsprechend modifiziert er den hermeneutischen Theorieansatz derart, daß er Einverständnis und Entfremdung, die Erfahrung der Verbundenheit und die entfremdete Distanzierung gleichursprünglich umfaßt (RICŒUR 1973 b, S. 52)<sup>6</sup>. Das Verstehen ist im Kern durch die Dialektik von Annäherung und Distanzierung bestimmt.

Symbole sind nicht nur Ausdruck der „gegenseitigen Anerkennung unter Subjekten“ (RICŒUR 1973 a, S. 166), gemeinsamer Gestaltungs- und Solidari-

tätsfähigkeit, sondern auch Ausdruck des Leidens, der Verdrängungen, der Gewalt. Die Symbolsysteme sind also ihrerseits *veränderungsbedürftig*. Im Bildungsprozeß geraten Subjekt und Symbol in eine *beide* Seiten verändernde Bewegung. Indem das Subjekt das Symbol schöpferisch in Anspruch nimmt und seine Erfahrungen mit ins Spiel bringt, erweitert sich die Bedeutungsfülle der Symbole. Das Symbol entbindet neue Erfahrungen und Erwartungen; es schafft aber auch Distanzierung von der *entfremdeten* Gestalt der Bedürfnisse und Erfahrungen, bietet die Möglichkeit für eine Kritik der Täuschungen des Subjekts (RICŒUR 1973 b, S. 56). Die These, daß Bildung als Subjektwerdung im Medium eines Allgemeinen auf Symbole angewiesen bleibt, läßt sich anhand der Hermeneutik des Ich-bin begründen. Diese Hermeneutik präzisiert zugleich, wie sich Bildung als Verstehen von Symbolen vollzieht. Der Mensch versteht sich selbst, indem er das, was die Symbole zu verstehen *geben*, in Annäherung und Distanzierung so in das Verstehen einholt, daß der ihm gegebene Sinn entweder *reflexiv* wiederangeeignet oder kritisch abgewiesen wird. Symbolsysteme, die die alltägliche Lebenswelt übersteigen, bieten dem Subjekt eine Welt an, in die hinein es sich entwerfen und in der es Erfahrungen machen kann. Insofern bleibt das Verstehen von kulturellen und religiösen Symbolen *Bildungsziel*, und zwar nicht im Sinn von *Höherbildung*, sondern von *kritischer Bildung* (vgl. OELKERS 1986, S. 203, 217). Die Hermeneutik RICŒURS fordert die Pädagogik heraus, den Bildungsprozeß nicht nur in *historisch-hermeneutischer*, sondern auch in *ideologiekritischer* Perspektive zu betrachten.

Der nach RICŒUR vor allem im Rahmen der hermeneutischen Theorietradition beschriebene Prozeß der Subjektwerdung des Menschen läßt sich mit Hilfe sozialwissenschaftlich-empirischer *Identitätstheorien* vertiefter beschreiben (vgl. SCHWEITZER 1988, S. 69). Besonders das Identitätskonzept von E. H. ERIKSON ermöglicht es, Identitäts- und Symbolbildung in Beziehung zu setzen.

ERIKSON selbst bietet ein wichtiges Bindeglied auf diesem Weg an; er versteht nämlich *Ritualisierung* als eine Grundbedingung psychosozialer Entwicklung. Sie vermittelt bestätigende Anerkennung, schränkt Ambivalenzen ein und hilft, Konflikte zu bearbeiten; damit spricht ERIKSON selbst schon die (bildende) Wirkung der Symbole an (vgl. 3.1). ERIKSON beschreibt *sechs Ritualisierungsphasen*, die seiner Meinung nach den „Stufen“ PIAGETS entsprechen (ERIKSON 1978, S. 69 ff.; vgl. 1971 b, S. 241 ff.). Unter der Voraussetzung, daß wir mit ERIKSONS Identitätskonzept Bildungsprozesse unserer Tage besser verstehen können, haben wir einen hermeneutischen Schlüssel, den wir an die Symbole kultureller und religiöser Überlieferung herantragen können. Lassen sie sich mit diesem Schlüssel verstehen, können wir sie den typischen psychosozialen Krisen zuordnen. Die polare Spannung zwischen Grundvertrauen und Grundmißtrauen, Autonomie und Scham/Zweifel, Initiative und Schuldgefühl usw. stellen Erfahrungsfelder dar, denen bestimmte Symbolkomplexe entsprechen. In der Religionspsychologie und -pädagogik liegen mehrere Versuche vor, religiöse Symbole diesen Erfahrungsfeldern zuzuordnen (vgl. die Übersicht bei SCHWEITZER 1987, S. 188). Ziel derartiger Bemühungen ist eine konkrete Begleitung des Bildungsprozesses mit Hilfe der konfliktarbeitenden Kraft der Symbole.

Sowohl gegenüber den subjekttheoretischen als auch gegenüber den identitätstheoretischen Beschreibungsansätzen, die zu verbinden sind, kommt es

darauf an, den Vorrang der Person zur Geltung zu bringen, etwa durch die Unterscheidung zwischen Person-Identität und Ich-Identität. Diese Unterscheidung ermöglicht nämlich eine Sensibilisierung für die Gefährdungen des Subjekts in der Situation der Entfremdung, für die Verformungen der Identität in bestimmten gesellschaftlichen Situationen. Die Unterscheidung ermöglicht ferner, daß die im Prozeß der Identitätsbildung notwendigen Identifikationen hinterfragbar werden. Sie kann vor allem die Einsicht wachhalten, daß dem prinzipiell offenen Bildungsprozeß eine *prinzipiell fragmentarische Ich-Identität* entspricht (vgl. LUTHER 1985, S. 329). Diese Einsicht befreit den Bildungsvorgang von Vollkommenheitsvorstellungen. In der Geschichte der Pädagogik sind immer wieder christliche Symbole, verschiedenartig säkularisiert, in Anspruch genommen worden, um den Bildungsprozeß unter dem Aspekt der *Vollendung* zu begreifen (OELKERS 1990).

## 2.2 Die Symbole und das Allgemeine der Bildung

Die von RICŒUR entwickelte Symbolik umfaßt die Archäologie und Teleologie der Menschheit; sie läßt sich daher auf das Allgemeine der Bildung, vor allem auf die Zukunft als ihren umfassenden Horizont beziehen. Im Hinblick auf diesen Horizont ist auch für eine säkulare Pädagogik die Inanspruchnahme von Symbolen im engeren Sinn unvermeidbar. Wurde das Allgemeine bestimmt als Reich Gottes bzw. als Friedensreich Christi im Sinn einer konkreten Utopie (COMENIUS), als mit sich selbst versöhntes Subjekt in versöhnter Natur und Gesellschaft wie in den klassischen Bildungstheorien, als „Ineinander von Natur und Vernunft“ (SCHLEIERMACHER) oder als Kindheit, ließ es sich *symbolisch* erfassen (OELKERS 1990, S. 49 im Blick auf SCHLEIERMACHER). Diese aus der Geschichte bekannten Versuche, das Allgemeine zu bestimmen, lassen sich in der Gegenwart nicht weiterführen. Das gilt insbesondere für vorneuzeitliche Modelle, die die Beziehung zwischen der Bildung und dem Allgemeinen durch das Sich-Einfügen in ein *vorgegebenes* Allgemeines zur Geltung bringen. Bildung kann hier geradezu als ein Sich-Einfügen und eine Teilhabe am Allgemeinen definiert werden (BUCK 1984, S. 226). Wir erfahren vor allem die *Zukunft als das gemeinsam Angehende*. Im Hinblick auf das neuzeitliche Verständnis der Bildung kann das Allgemeine nur durch Verständigung im Dialog erreicht werden; es muß sich als das Gemeinsame im Dialog angesichts der Herausforderungen der Zukunft immer wieder herausstellen. Welche Bedeutung haben dann noch Symbole für das Allgemeine der Bildung? Bildung ist ein in sich praktisches Verhältnis zur Zukunft. Sie läßt sich im Anschluß an H.-J. HEYDORN als ein Prozeß verstehen, in dem Zukunft als Ermöglichung der Menschwerdung des Menschen ständig freigelegt wird (vgl. HEYDORN 1980, S. 285). Wenn aber die Zukunft der Gesellschaft selbst fragwürdig wird, weil die bisher existierenden Formen von Leben von der Vernichtung bedroht sind, wenn zum Problem wird, ob Leben angesichts der ökologischen Krise überhaupt eine Aussicht hat, dann trifft das die Bildung in ihrem Kern; dann droht der Vorgang der Bildung *selbstwidersprüchlich* zu werden. Bildung und pädagogisches Handeln setzen nämlich die Zuversicht auf den guten Ausgang des Lebens voraus. So kommen für H. PEUKERT die schärfsten Anfragen an unsere



Begriffe von Bildung von der nachwachsenden Generation selbst (PEUKERT 1987, S. 69; 1988, S. 14). Wo der Zukunftsaspekt etwa in der bildungstheoretischen Didaktik eine Rolle spielt, nämlich bei der Auswahl der Inhalte im Hinblick auf künftige Verwendungssituationen, wird Zukunft (*futurum*) aus der Gegenwart *extrapoliert*. Zukunft (*adventus*) als *Antizipation* der Welt, wie sie sein *könnte*, kommt nicht in den Blick. Der Lernbericht des Club of Rome nennt zwar die Antizipation als ein grundlegendes Element des innovativen Lernens; faktisch handelt es sich aber um ein Lernverständnis, das das herrschende Fortschrittsmodell aus der *Gegenwart* in die Zukunft verlängert (vgl. die Analyse bei ORTH 1990, S. 222 ff.).

*Symbole sind die Sprache der Zukunft (adventus)*; denn sie vermögen eine Welt zu antizipieren, wie sie sein könnte. Sie können Neues vorwegnehmen. Bilder, Mythen und Symbole können „Vorspiele der Zukunft“ (MOLTMANN) sein, Vorentwürfe und Anreize lebendiger Phantasie. Mit ihrer Hilfe wird die menschliche Vernunft kreativ, um Entwürfe wirklich *wünschbarer* Zukunft durchzuspielen. Es ist sogleich wieder an die Ambivalenz der Symbole zu erinnern: Symbole können Zukunft eröffnen, aber auch verschließen, wenn sie sich verselbständigen, die Zukunft auf ein Bild festlegen. Andererseits versteht sich die *Offenheit* des Erfahrungs- und Bildungsprozesses für die Zukunft nicht von selbst (vgl. PRANGE 1978, S. 196), sondern sie ist bereits Ausdruck bestimmter Erfahrungen. Noch in anderer Hinsicht sollte sich die durch Symbole wie Metaphern inspirierte und erneuerte Einbildungskraft nicht verselbständigen: Sie wird nämlich produktiv in der *Rückkopplung* an geschichtliche Erfahrungen und planendes Handeln. Auf diesem Wege lassen sich konkrete Utopien als Zielentwürfe für verantwortliches Handeln entwickeln: unbedingte Entschlossenheit zur Gerechtigkeit, zur Freiheit und zum Frieden für die anderen; das schließt ein eine *schrittweise Minderung* von Angst, Gewalt, Armut, Unfreiheit und Unrecht, also eine Konzentration auf das jeweils vernünftig Erreichbare, ohne die Utopie aus dem Blick zu verlieren. M. THEUNISSEN hat den Versuch unternommen, in philosophischer Reflexion das Allgemeine unter den Bedingungen der Gegenwart zu bestimmen.

Er geht von HEGELS Einsicht aus, daß es „die Bestimmung der Individuen ist, ein allgemeines Leben zu führen“ (Rechtsphilosophie § 258). Er kommt zu dem Ergebnis, daß die Selbstverwirklichung, die von uns gefordert ist, sich heute in der Bekümmernis um die weltweite Ausbeutung der *Natur*, in der Betroffenheit vom *Hunger* in der Welt und in der Sorge um den *Weltfrieden* konkretisiert. Die Natur nimmt in dieser Trias insofern einen ausgezeichneten Platz ein, als sie heute das einzige „schlicht vorhandene Substrat von Allgemeinheit“ ist (1982, S. 46).

K. E. NIPKOW (1990, S. 211 f.) bestimmt das Allgemeine der Bildung als das, was zu den *elementaren Lebensgrundlagen* gehört, als das gemeinsam Notwendige; es ist für LUTHER die Trias von Frieden, Recht und Leben. Diese konsensfähigen Bestimmungsversuche des Allgemeinen dürfen jedoch nicht darüber hinwegtäuschen, daß sie aufgrund unterschiedlicher geschichtlicher Erfahrungen kontrovers ausgelegt werden können. Zur Bildung gehört es, daß solche Kontroversen etwa im Hinblick auf die „Schlüsselthemen“ unserer Zeit – in ihnen hat W. KLAFFKI (1985, S. 42 u. ö.) das Allgemeine weiter konkretisiert

– *argumentativ* ausgetragen werden. Es ist jedoch nicht nur ein Problem, in welcher Perspektive diese „Schlüsselthemen“ ausgelegt, sondern wie angesichts von Erfahrungsbarrieren und „Wahrnehmungsstörungen“ (RUMPF) neue Handlungsmöglichkeiten erschlossen werden können. Neue Erfahrungs- und Handlungsmöglichkeiten werden nicht durch beweisende Sprache und nicht durch Appelle an den Willen zugespielt (vgl. PONGRATZ 1988, S. 307f.), sondern durch die *transformatorische Kraft* poetischer und religiöser Rede, durch die Möglichkeiten zu veränderten Erfahrungsweisen angestoßen werden. In den klassischen Bildungstheorien wurde daher die Utopie einer Lebensform entwickelt, eine ästhetisch-politische Konzeption, nach der künstlerische Kreativität sowohl die Natur wie miteinander lebende Menschen befreit (PEUKERT 1988, S. 131). Symbole und Metaphern wenden sich zuerst an unsere *Einbildungskraft* und erst dann an unseren Willen. Sie geben einen *Vorentwurf* für unser Handeln; denn sie setzen uns Bilder unserer Befreiung vor. Angesichts einer als bedrohlich und von vielen Jugendlichen als aussichtslos erfahrenen Zukunft fragen wir nach Bildern, Geschichten, Visionen gelingenden Lebens, nach gelebten Alternativen, die die Hoffnung vermitteln können, daß es eine Zukunft gibt, die wir mitgestalten können und in der erfülltes Leben noch möglich ist. Lebensvertrauen und Hoffnung lassen sich aber nicht argumentativ rechtfertigen, sie brauchen Dramatisierungen. Stärker noch als im Sprachsymbol werden im gestischen Symbol Hoffnung und Vertrauen ermöglicht. „Das Sprachsymbol *sagt* die Hoffnung oder den Schmerz oder den Wunsch, das gestische Symbol *tanz*t Hoffnung, Schmerz und Wünsche“ (STEFENSKY 1972, S. 88).

### 3. Pädagogisches Handeln als Förderung, Begleitung und Erneuerung der Bildung durch Symbole

Eine pädagogische Symboltheorie kann helfen, den klassischen Bildungsbegriff zu *erweitern*, indem sie erkennbar macht, daß der Mensch in der Bildung dem Leib, der Natur und dem Kosmos verbunden bleibt (vgl. MOLLENHAUER 1987, S. 14). Andererseits bewahrt der Bildungsbegriff die Symboltheorie davor, als „Weg nach Innen“ konzipiert zu werden und die kritische Symbolinterpretation zu vernachlässigen.

Die Bildungstheorie kann einen gemeinsamen Rahmen darstellen, der es ermöglicht, pädagogische, ästhetische und religiöse Symboltheorien aufeinander zu beziehen. Hat die pädagogische Symboltheorie Elemente der anderen Symboltheorien integriert, kann sie Theorie der ästhetischen und religiösen Dimension der Bildung sein (vgl. MOLLENHAUER 1991, S. 107). Innerhalb einer pädagogischen Symboltheorie sind in hermeneutischer und didaktischer Hinsicht *Differenzierungen* angesichts unterschiedlicher Symbolformen bzw. Symbolsysteme erforderlich. Die Didaktik religiöser Symbole, musikalischer Symbole, der Symbole poetischer Texte oder der Symbole bildender Kunst erfordert spezifische Reflexionen (vgl. OELKERS 1989, S. 318f.). In der Religionspädagogik hat sich die *Symboldidaktik* als eigenständiges Forschungsgebiet entwickelt (vgl. z. B. HALBFAS 1982; BIEHL 1991 a; BUCHER 1990; WEIDIN-

GER 1990). In der Symboldidaktik geht es vor allem um die Frage, wie Symbole als Ergebnis kultureller oder religiöser Überlieferungsprozesse im Sinn von Identifikationsangeboten so auf den Vorgang der Bildung bezogen werden können, daß dieser gefördert, begleitet und erneuert wird. Die Symbole *erinnern* eigene und überlieferte Erfahrungen, um Neues zu sagen.

### 3.1 Die bildende Wirkung der Symbole

*Symbole geben* (1) *dem Leben Ausdruck und Deutung; sie haben eine expressive Wirkung.* Symbole erweisen sich didaktisch deswegen als besonders fruchtbar, weil sich in ihnen das unbedingte Angehende eines Lebenszusammenhangs anschaulich verdichtet. Man könnte in dieser Hinsicht von einer *fokussierenden* Wirkung sprechen. Diese Wirkung trifft entsprechend für die kulturelle und religiöse Überlieferung zu („symbolische Verdichtungen“). Mit diesem Moment der Verdichtung, der Konzentration des Lebens- und Überlieferungszusammenhangs, hängt die expressive Wirkung eng zusammen. Das Leben wird *gesteigert*, die bisherigen Erfahrungen werden *unterbrochen* und *überboten*; es kommt zu einer ästhetischen oder religiösen Erfahrung<sup>7</sup>. Durch Symbole können solche überwältigenden Erfahrungen – sei es übergroße Freude oder Angst – teilbar und mitteilbar gemacht werden. Damit wird Erfahrung zugleich strukturiert. Wir können aber Heranwachsenden und Erwachsenen auch Symbole anbieten, die kraft ihrer Bedeutungsfülle und offenen Struktur die Möglichkeit haben, Gefühle und Erlebnisse dieser Art wieder wachzurufen. Oft ist die Erfahrungsfähigkeit in einer Weise blockiert, daß Heranwachsenden expressive Sprache geliehen werden muß, damit sie ihre Kreativität und Expressivität wieder entdecken können. Wenn sie befähigt werden, sich ihre Wünsche, Ängste und Hoffnungen, die im Sozialisationsprozeß fortlaufend „enteignet“ worden sind, sprachlich, bildnerisch, gestisch und musisch wieder anzueignen, dann ist damit eine bildende Wirkung der Symbole in elementarer Weise gegeben. So haben in Unterrichtsversuchen zum Symbol „Hand“ die Betroffenen die Ausdruckskraft ihrer Hände entdeckt, indem sie mit ihnen spürten, fühlten, tasteten, Ton oder Gips gestalteten, ein Handschattenspiel oder ein Fadenspiel inszenierten. Sie brachten darin sich selbst zur Sprache, verleiblichten ihre Gefühle von Schmerz, Trauer, Freude, Gefesselt- und Befreitsein. Das Symbol kann so schöpferische Potentiale der Ich-Gestaltung und des Selbstausdrucks entbinden.

*Symbole helfen* (2), *Grundkonflikte zu bearbeiten und Grundambivalenzen tragbar zu machen.* Die *konfliktbearbeitende* Wirkung der Symbole wird besonders von Autoren (SCHARFENBERG/KÄMPFER 1980, SPIEGEL 1984) hervorgehoben, die von einem psychoanalytischen Symbolverständnis ausgehen. Im Hintergrund steht ein Konfliktbegriff, der den Prozeß von Wunsch, Angst, Abwehr und Kompromißbildung im Symbol beschreibt. Schon ERIKSON hatte aber den Begriff aus dem primär innerpsychischen Kontext herausgenommen und ihn auf einen komplexeren Zusammenhang bezogen (ERIKSON 1971a, S. 122), so daß er auch auf Erziehungskontexte anwendbar ist.

SCHARFENBERG (1980, S. 187 ff.) nennt eine überschaubare Zahl von Grundkonflikten, denen er versuchsweise Symbole gegenüberstellt. Als *innere* Konflikte werden die

Konflikte der Trennung, Beziehungsaufnahme (Liebe/Haß), Identifizierung, Identität und Integration bezeichnet. Sie wandeln sich in der Lebensgeschichte. *Außenweltkonflikte* sind Natur-, Macht- und Gruppenkonflikte. Sie unterliegen einem starken weltgeschichtlichen Wandel.

*Symbole können helfen, diese Konflikte zu bearbeiten, indem sie den Grundkonflikt zum Ausdruck bringen und eine bestimmte Lösung anbieten.*

Von gleichbleibender Bedeutung sind die *Grundambivalenzen* unseres Lebens. Es wird damit der Sachverhalt angesprochen, daß wir unsere inneren Erfahrungen nicht zur Eindeutigkeit bringen können, sondern beispielsweise zwischen Liebe und Haß, Vertrauen und Wut, Güte und Zorn schwanken. Rituale und Symbole werden gebildet, um die Ambivalenzen auszudrücken und tragbar zu machen. Das Leben insgesamt ist dadurch charakterisiert, daß es hin und her schwingt zwischen Mut und Verzweiflung, Unruhe und Gelassenheit, Suche nach Ganzheit und Einsicht in die Fragmentarizität des Lebens. Zwei Gegensatzpaare sind für das Bildungsproblem von besonderer Bedeutung; sie entsprechen den Antinomien, die F. RIEMANN zur Beschreibung der Grundformen von Angst herangezogen hat (RIEMANN 1977, S. 12ff.). Unser Leben steht (a) unter den gegensätzlichen Forderungen, daß wir nach *Dauer* und nach *Wandlung* streben sollen (*Regression/Progression*); (b) steht es unter der Forderung, daß wir sowohl wir selbst werden als auch uns in überindividuelle Zusammenhänge einfügen sollen (*Autonomie/Partizipation*). Die Ambivalenz von Progression und Regression ist grundlegend für den Vorgang der Symbolbildung (vgl. 2.1.2). Es gehört zu unseren elementaren Grunderfahrungen, daß wir uns Neuem öffnen, Unbekanntes wagen, daß wir uns wandeln, aus Vertrautem aufbrechen; zugleich sehnen wir uns zurück, richten uns ein, suchen das Bleibende. Es handelt sich um Grundimpulse, die die innere Dynamik unseres Lebens bestimmen. Schon der Ablauf eines Tages mit dem Wechsel von Aktivität und Passivität zeigt diese Struktur. Während die Sprache der Werbung verheißt, die Suche nach Bleibe und Wandel *gleichzeitig* erfüllen zu können, helfen poetische und religiöse Symbole, daß die *Spannung* dieser Ambivalenz zum Austrag kommt und Kreativität entstehen kann.

Das Profil einer pädagogischen Symboltheorie wird durch die spezifische Akzentuierung der bildenden Wirkungen bestimmt; so hebt H. HALBFAS (1982, S. 119ff.) statt der konfliktbearbeitenden Funktion besonders die entlastende, integrierende und orientierende Wirkung hervor.

*Symbole haben (3) eine bildende Wirkung dadurch, daß sie eine Brücke des Verstehens darstellen.* Symbole vermitteln zwischen Bewußtem und Unbewußtem, zwischen innerer und äußerer Wirklichkeit, zwischen Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft, zwischen den eigenen Erwartungen und Träumen und der kollektiven Sehnsucht der Menschheit, wie sie in Mythen und Märchen erzählt werden; sie vermitteln zwischen den Lebenserfahrungen der Zeitgenossen und den Erfahrungen, die kultureller und religiöser Überlieferung zugrundeliegen. Daß das Symbol Brücke zwischen innerer und äußerer Erfahrung ist, läßt sich am Beispiel der Hand gut verdeutlichen. Die Hand setzt die Gedanken des Kopfes und die Bilder der Seele in sichtbare Zeichen um. Indem die Heranwachsenden und Erwachsenen anhand der genannten Übungen diesen Zusammenhang bewußt wahrnehmen, erfahren sie zugleich, daß der

Mensch Körper *ist*. Da sich die Handsymbolik in den meisten Kulturen und Religionen findet, haben wir in ihr eine Brücke zu den entsprechenden Erfahrungen anderer Zeiten und Gegenden. Der Widerspruch zwischen unterschiedlichen Erfahrungsmustern sollte aber ebenso didaktisch zum Austrag kommen und die *Frage nach der Wahrheit der Symbole* auslösen. Die vorherrschenden Symbole unserer gesellschaftlichen Situation sind nicht die Symbole des Seins, des Teilens und Anteilgebens, sondern die Symbole des Konsumismus. Diese Symbole liegen im Streit miteinander um die Wahrheit. Welche Symbole erweisen sich am Ende als wahr, die Symbole des „Seins“, der Liebe, des Teilens, der Hoffnung *oder* die Symbole des „Habens“, der Herrschaft, der Macht und des Konsumismus? Es gehört zur *regulativen Funktion* des kritischen Bildungsbegriffs, daß die Frage nach der Wahrheit der Symbole nicht zugunsten der „Wahrhaftigkeit der Selbstdarstellung“ (MOLLENHAUER 1987, S. 17) in symbolischer Kommunikation verdrängt wird.

Von *bildender* Wirkung kann im Hinblick auf die genannte Vermittlungsfunktion der Symbole noch nicht gesprochen werden, wenn *über* Symbole geredet wird; das Bildende liegt vielmehr in dem Vorgang, in dem Menschen sich *vor* und *in* Symbolen verstehen und sich mit Hilfe von Symbolen mit anderen verständigen. Symbole als Ergebnis kultureller und religiöser Überlieferung sowie erstarrte Symbole aus dem Lebensumfeld *werden* also für die Betroffenen erst wieder zu Symbolen, wenn sie auf symbolische Weise mit ihnen umgehen<sup>8</sup>.

### 3.2 Die implizite Didaktik der Symbole und Metaphern

Im Sinn einer erforderlichen Differenzierung innerhalb einer pädagogischen Symboltheorie, aber auch um die spezifischen didaktischen Möglichkeiten der einzelnen Sprachformen medialen Sprachgebrauchs wahrzunehmen, fragen wir genauer nach der *impliziten* Didaktik von Symbolen und Metaphern.

*Symbole* entwickeln eine Spannung zwischen dem gegenständlichen bzw. sinnlichen Symbolträger und den vielfältigen Bedeutungen. Auch wenn der zweite oder mehrfache Sinn nicht wahrgenommen wird, kann es „wörtlich“ verstanden werden, ohne daß die kommunikative Verbindung gefährdet würde.

U. Eco verdeutlicht diesen Sachverhalt an einem Beispiel. Befestigen wir ein Wagenrad an der Tür eines Hauses auf dem Lande, so kann das ein *Zeichen* für die Werkstatt eines Wagenmachers oder für ein Restaurant sein. Man kann es aber auch als ein *Symbol* wahrnehmen. Dann verweist es auf die Zeit in ihrem Fortschreiten, auf die perfekte Symmetrie Gottes oder auf die kreative Energie, die von einem einzigen Zentrum aus die kreisrunde Perfektion aller Wesen hervorbringt. Diese Fülle inhaltlicher Verweise – Eco spricht von einem „Inhaltsnebel“ – kann mitschwingen, wenn das Rad als Symbol verstanden wird. Dieser symbolische Modus löscht aber weder die physische Präsenz des Gegenstandes noch die konventionelle Bedeutung des Wortes „Rad“ aus (Eco 1985, S. 239f.).

Im spannungsvollen Spiel zwischen der ersten Bedeutung und den mehrfachen übertragenden Bedeutungen liegt ein didaktisch fruchtbares Moment. In einem

schöpferischen Umgang kann – unter bestimmten didaktischen Bedingungen (spielender, handelnder Umgang) – erprobt werden, ob das Symbol seinen mehrfachen Sinn wieder freigibt. Ein solcher Vorgang bringt „erstarrte“ Symbole wieder in eine größere Nähe zu dem Vorgang, dem sie entstammen, der Verarbeitung und Deutung von Erfahrung. Symbole erleichtern ihre Erschließung dadurch, daß sie ihre kommunikative Verbindung nicht verlieren, wenn sie wörtlich oder nur in *einem* möglichen Sinn symbolisch verstanden werden; sie laden dazu ein, daß ihnen ein mehrfacher Sinn wieder zugeschrieben wird<sup>8</sup>.

Die *Metaphern* sind Kontextphänomene. Metaphorizität ist die Funktion der Verwendung eines einfachen oder komplexen Ausdrucks in einem Text.

Die Metapher setzt zwei Sinnhorizonte zueinander in Beziehung, z. B. „Die Natur ist ein Tempel“. Die Natur ist wörtlich genommen kein Tempel; die Metapher lehrt uns aber – und darin sprengt sie überraschend die Erwartungshaltung –, die Natur wie einen Tempel zu sehen. Die Metapher geht nicht von vorgegebenen Ähnlichkeiten innerhalb einer Seinsordnung aus, sondern sie schafft sie – auf der Grundlage nicht-willkürlicher Symbole – durch semantische Integration verschiedener Sinnbereiche. Auf diesem Wege sagt uns dichterische Sprache metaphorisch, *als was die Dinge zu sehen sind* (vgl. RICŒUR 1986, S. VII, 203 ff.). Wird die Metapher nicht als überraschende Neubeschreibung der Wirklichkeit, sondern wörtlich verstanden, wird sie sinnlos.

Das Symbol hat einen erschließend-vermittelnden Charakter. Die Metapher ist *schöpferisch* und *entdeckend*, indem sie mit Sinn experimentiert; sie *präzisiert*, indem sie mit der Dialektik von Überraschung und Verlässlichkeit, von Verfremdung und Vertrautheit arbeitet. Diese Dialektik enthält eine implizite Didaktik. Geglückte Metaphern lassen sich wie Symbole nicht ohne Rest in Begriffe überführen, sie bleiben mit ihrer Sinnvorgabe diskursiver Rede voraus. Sie fordern zu umschreibender Interpretation oder zu entsprechender schöpferischer *Gestaltung* heraus. So lassen sich spannungsvolle Kontexte bilden, in denen unterschiedliche Bilder und Texte in einen neuen Zusammenhang geraten. Es entsteht dabei ein Netz von Zwischenbedeutungen, dank derer die einzelnen Texte oder Bilder mehr bedeuten, als sie für sich bedeuten würden. Durch die poetischen Mittel der Fiktion, Verfremdung und Extravaganz kann die Dialektik von Vertrautheit und Verfremdung zum Zuge kommen. Weil der Alltag *entfremdet*, wird die Vertrautheit des Alltags *verfremdet*; auf diesem Wege kann es gelingen, die in der Alltagssprache zum Teil destruierte Poesie mit Hilfe poetischer Sprache wieder zu rekonstruieren und die Erfahrungsfähigkeit zu fördern<sup>9</sup>.

Aus der impliziten Didaktik der Symbole läßt sich ein *didaktisches Prinzip* ableiten: Ein pädagogisch angemessener Umgang mit Symbolen erfordert, daß die Erschließung des Symbolsinns durch Formen der symbolischen Kommunikation der kritischen Symbolinterpretation vorausgeht. „Gattungen“ symbolischer Kommunikation sind alle Formen des Spiels, Pantomime, Tanz, Erzählung, Meditation, symbolische Aktion. Symbolische Kommunikation ist ganzheitlich, elementar, vielschichtiger als digitale Kommunikation, sie vollzieht sich spielend oder handelnd. Formen einer ganzheitlichen Erschließung des Symbolsinns und Formen kritischer Symbolinterpretation sind jedoch nicht

gegeneinander auszuspielen, sondern in fruchtbarer Spannung beieinander zu halten. Durch einen pädagogischen Umgang mit Symbolen, der Vorgabe und Reflexion, Teilhabe und Distanzierung aufeinander bezieht, kann das Symbolverständnis soweit gefördert werden, daß wenigstens die Stufe des kritischen Symbolverstehens erreicht und die abwertende Rede „nur ein Symbol“ überwunden wird<sup>10</sup>.

Symbole sind in der Lebensgeschichte und im gesellschaftlichen Umfeld wirksam. Wir haben also damit zu rechnen, daß Bildungsprozesse faktisch durch Symbole mitbestimmt werden. Eine pädagogische Symboltheorie wird berücksichtigen, welche Phänomene die Funktion von Symbolen haben, wie mit ihnen jeweils umgegangen wird (vgl. BIEHL 1991a, S. 161–165) und wie ihre Wahrheitsmomente verstärkt werden können. Sie kann plausibel machen, daß der Tendenz zur Idolisierung am besten andere, lebendige Symbole entgegenwirken können. Lebendige Symbole werden nicht im üblichen Sinn wie Kulturgüter vermittelt. Eine wechselseitige Erschließung von Subjekt und Symbol zielt zugleich auf eine Veränderung der Lernkultur.

### Anmerkungen

- 1 Alle Symbole sind Zeichen, aber nicht alle Zeichen sind Symbole, sondern nur jene mit mehrfachem Sinn. Dieses engere Symbolverständnis kommt in der philosophischen Tradition vor, der die klassische Bildungsidee entstammt; J. OELKERS (1986, S. 298f.) verweist u. a. auf HEGEL.
- 2 Nach Auseinandersetzung mit wichtigen Vorbehalten gegenüber der neuzeitlichen Kategorie des Subjekts läßt sich das Bildungsverständnis präzisieren: Bildung umfaßt den lebenslangen, prinzipiell offenen Prozeß der Subjektwerdung; *Subjektwerden vollzieht sich in Individualität, Sozialität und Mitkreatürlichkeit.*
- 3 RICŒUR unternimmt nicht den Versuch, FREUD und HEGEL miteinander zu vermitteln; er setzt voraus, daß sich bei FREUD die Thematik des Unbewußten mit einer *impliziten* Teleologie des Bewußtwerdens und bei HEGEL die Teleologie des Geistes mit einer *impliziten* Archäologie des Lebens verknüpft (WALDENFELS 1983, S. 312).
- 4 Diese These vertritt bei anderer Herleitung auch M. FRANK (1986, vgl. 1988).
- 5 Person *ist* jeder Mensch von der Geburt an kraft seiner Bestimmung; Subjekt muß er durch Bildung erst *werden*. In der theologischen Anthropologie ist diese Unterscheidung bestimmt durch den Vorrang der Person vor dem Werk: Während Gott für die Anerkennung der Person eintritt, ist der Mensch dafür verantwortlich, was er als Subjekt handelnd aus sich macht. Die Person bestimmt sich für LUTHER wie für HEGEL von der Freiheit her; strittig ist das Woher der Freiheit (vgl. BIEHL 1991b, S. 159ff.). Auch für HEGEL setzt das durch Eigentum vermittelte Verhältnis von Personen zueinander die *Unveräußerlichkeit* der Person selber voraus (vgl. Rechtsphilosophie §§ 35, 36, 66). „Was das Subjekt *ist*, *ist die Reihe seiner Handlungen*“ (§ 124).
- 6 RICŒUR setzt sich mit H.-G. GADAMERS „Hermeneutik des Einverständnisses“ (1975, S. 529) auseinander und arbeitet heraus, daß der Verstehensprozeß selbst Täuschungen und Entstellungen hervorbringt, die eine ideologiekritische Hermeneutik erforderlich machen. Es ist ein Ertrag seiner Auseinandersetzung mit FREUD, daß die unbewußten Täuschungen, die den Verstehensprozeß mitbestimmen können, in die hermeneutische Reflexion einbezogen werden.

- 7 Zum Begriff der ästhetischen Erfahrung vgl. JAUSS 1984, S. 83 ff.; ANDEREGG 1985, S. 92 ff. Mit ANDEREGG läßt sich die grundlegende Unterscheidung zwischen dem *instrumentellen und medialen Sprachgebrauch* in die pädagogische Symboltheorie einführen. Symbolverstehen setzt eine Intensivierung des medialen Sprachgebrauchs, in dem sich die Sprache verwandelt, voraus (vgl. ebd., S. 57).
- 8 Für H. HALBFAS (1982, S. 165 ff.) ergibt sich aus diesem Sachverhalt die Forderung nach einer Veränderung der Schulkultur.
- 9 Der Alltag ist nicht völlig entfremdet. Im Alltag treffen wir auf Erzählungen, künstlerische Darstellungen, vor allem auf die Ausdrucksformen der Kinder (vgl. A. FLITNER 1986, S. 119). Resymbolisierung findet heute in der Frauen-, Friedens- und Ökologiebewegung statt.
- 10 F. SCHWEITZER (1987, S. 192 ff.) hat im Anschluß an J. FOWLER *fünf Stufen des Symbolverständnisses* beschrieben: magisch-numinoses, eindimensional-wörtliches, mehrdimensional-symbolisches, symbolkritisches und nachkritisches Verstehen. Die letzte Stufe umfaßt die „zweite Unmittelbarkeit“ (RICŒUR), die durch kritische Reflexion hindurchgegangen ist.

## Literatur

- ANDEREGG, J.: Sprache und Verwandlung. Zur literarischen Ästhetik. Göttingen 1985.
- BIEHL, P.: Symbole geben zu lernen. Einführung in die Symboldidaktik anhand der Symbole Hand, Haus und Weg. Unter Mitarb. v. U. HINZE und R. TAMMEUS. Neukirchen-Vluyn 1991 (a).
- BIEHL, P.: Erfahrung, Glaube und Bildung. Gütersloh 1991 (b).
- BOLLNOW, O. F.: Studien zur Hermeneutik. Band 1. Freiburg/München 1982.
- BUCHER, A.: Symbol – Symbolbildung – Symbolerziehung. St. Ottilien 1990.
- BUCK, G.: Rückwege aus der Entfremdung. Paderborn/München 1984.
- CANETTI, E.: Die Fackel im Ohr. Frankfurt a. M. 1986.
- ECO, U.: Semiotik und Philosophie der Sprache. München 1985.
- ERIKSON, E. H.: Einsicht und Verantwortung. Frankfurt a. M. 1971 (a).
- ERIKSON, E. H.: Kindheit und Gesellschaft. Stuttgart 1971 (b).
- ERIKSON, E. H.: Kinderspiel und politische Phantasie. Stufen in der Ritualisierung der Realität. Frankfurt a. M. 1978.
- FLITNER, A.: Die Leier des Apoll. Über die Zukunft der Kunst in der Erziehung. In: Neue Sammlung 26 (1986), S. 113–124.
- FLITNER, W.: Allgemeine Pädagogik. Stuttgart 1963.
- FRANK, M.: Die Unhintergebarkeit von Individualität. Frankfurt a. M. 1986.
- FRANK, M.: Subjekt, Person, Individuum. In: M. FRANK u. a. (Hrsg.): Die Frage nach dem Subjekt. Frankfurt a. M. 1988, S. 7–28.
- FUNKE, D.: Im Glauben erwachsen werden. München 1986.
- GADAMER, H.-G.: Wahrheit und Methode. Tübingen 1975.
- GADAMER, H.-G.: Die Aktualität des Schönen. Stuttgart 1977.
- GRASSI, E.: Die Macht der Phantasie. Königstein 1979.
- HALBFAS, H.: Das dritte Auge. Düsseldorf 1982.
- HEIMBROCK, H.-G.: Entwicklung und Erziehung. In: P. BIEHL u. a. (Hrsg.): Jahrbuch der Religionspädagogik. Band 1. Neukirchen-Vluyn 1985, S. 67–85.
- HEYDORN, H.-J.: Überleben durch Bildung. In: H.-J. HEYDORN: Bildungstheoretische Schriften. Band 3. Frankfurt a. M. 1980, S. 282–301.
- JAUSS, H. R.: Ästhetische Erfahrung und literarische Hermeneutik. Frankfurt a. M. 1984.



- KLAFKI, W.: Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Weinheim/Basel 1985.
- KLAFKI, W.: Die Bedeutung der klassischen Bildungstheorien für ein zeitgemäßes Konzept allgemeiner Bildung. In: Zeitschrift für Pädagogik 32 (1986), S. 455–476.
- LANGER, S. K.: Philosophie auf neuem Wege. Das Symbol im Denken, im Ritus und in der Kunst. (1942) Mittenwald <sup>2</sup>1979.
- LORENZER, A.: Sprachzerstörung und Rekonstruktion. Frankfurt a.M. 1973.
- LORENZER, A.: Das Konzil der Buchhalter. Die Zerstörung der Sinnlichkeit. Eine Religionskritik. Frankfurt a.M. 1981.
- LUTHER, H.: Identität und Fragment. In: Theologia Practica 20 (1985), S. 317–338.
- MOLLENHAUER, K.: Vergessene Zusammenhänge. Über Kultur und Erziehung. Weinheim/München <sup>2</sup>1985.
- MOLLENHAUER, K.: Korrekturen am Bildungsbegriff? In: Zeitschrift für Pädagogik 33 (1987), S. 1–20.
- MOLLENHAUER, K.: Die Funktion des Symbols in der Erziehung. In: J. OELKERS/K. WEGENAST (Hrsg.): Symbole – Brücke des Verstehens. Stuttgart 1991, S. 98–110.
- MÜLLER, A. M. K.: Wende der Wahrnehmung. Erwägungen zur Grundlagenkrise in Physik, Medizin, Pädagogik und Theologie. München 1978.
- NIPKOW, K. E.: Bildung als Lebensbegleitung und Erneuerung. Gütersloh 1990.
- OELKERS, J.: Verstehen als Bildungsziel. In: N. LUHMANN/K. E. SCHORR (Hrsg.): Zwischen Intransparenz und Verstehen. Frankfurt a.M. 1986, S. 167–218.
- OELKERS, J.: Symbolische Form und Differenz. Pädagogische Überlegungen im Anschluß an Ernst Cassirer. In: J. OELKERS u. a. (Hrsg.): Neukantianismus. Kulturtheorie, Pädagogik und Philosophie. Weinheim 1989, S. 291–326 (Lit.).
- OELKERS, J.: *Vollendung*: Theologische Spuren im pädagogischen Denken. In: N. LUHMANN/K. E. SCHORR (Hrsg.): Zwischen Anfang und Ende. Frankfurt a.M. 1990, S. 24–72.
- OELKERS, J.: Metapher und Wirklichkeit. Die Sprache der Pädagogik als Problem. In: J. OELKERS/K. WEGENAST (Hrsg.): Symbole – Brücke des Verstehens. Stuttgart 1991, S. 111–124.
- ORTH, G.: Erwachsenenbildung zwischen Parteilichkeit und Verständigung. Göttingen 1990.
- PEUKERT, H.: Über die Zukunft von Bildung. In: Frankfurter Hefte. FH-extra 6 (1984), S. 129–137.
- PEUKERT, H.: Die Frage nach der Allgemeinbildung als Frage nach dem Verhältnis von Bildung und Vernunft. In: J.-E. PLEINES (Hrsg.): Das Problem des Allgemeinen in der Bildungstheorie. Würzburg 1987, S. 69–88.
- PEUKERT, H.: Bildung – Reflexionen zu einem uneingelösten Versprechen. In: Bildung (Friedrich-Jahresheft VI). Seelze 1988, S. 12–17.
- PIAGET, J.: Nachahmung, Spiel und Traum. Stuttgart 1969.
- PIAGET, J.: Erkenntnistheorie der Wissenschaft vom Menschen. Frankfurt a.M. 1973.
- PONGRATZ, L. A.: Bildung und Subjektivität. Weinheim/Basel 1986.
- PONGRATZ, L. A.: Bildung und Alltagserfahrung – Zur Dialektik des Bildungsprozesses als Erfahrungsprozeß. In: O. HANSMANN/W. MAROTZKI (Hrsg.): Diskurs Bildungstheorie I: Systematische Markierungen. Weinheim 1988, S. 293–310.
- PRANGE, K.: Pädagogik als Erfahrungsprozeß. Band I: Der pädagogische Aufbau der Erfahrung. Stuttgart 1978.
- RICŒUR, P.: Symbolik des Bösen. Phänomenologie der Schuld II. Übers. v. M. OTTO. Freiburg/München 1971. (frz. Orig. 1960).
- RICŒUR, P.: Hermeneutik und Strukturalismus. Der Konflikt der Interpretationen I. Übers. v. J. RÜTSCHKE. München 1973 (a). (frz. Orig. 1969).

- RICŒUR, P.: Herméneutique et critique des idéologies. In: E. CASTELLI (Hrsg.): Demythisation et idéologie. Paris 1973, S. 25–61 (b).
- RICŒUR, P.: Die Interpretation. Ein Versuch über Freud. Übers. v. E. MOLDENHAUER. Frankfurt a.M. 1974 (a). (frz. Orig. 1965).
- RICŒUR, P.: Hermeneutik und Psychoanalyse. Der Konflikt der Interpretationen II. Übers. v. J. RÜTSCHKE. München 1974 (b). (frz. Orig. 1969).
- RICŒUR, P.: Die lebendige Metapher. Übers. v. R. ROCHLITZ. München 1986. (frz. Orig. 1975).
- RICŒUR, P.: Erzählung, Metapher und Interpretationstheorie. In: Zeitschrift für Theologie und Kirche 84 (1987), S. 232–253.
- RIEMANN, F.: Grundformen der Angst. München/Basel <sup>12</sup>1977.
- ITTER, J.: Subjektivität. Frankfurt a.M. 1974.
- SCHARFENBERG, J./KÄMPFER, H.: Mit Symbolen leben. Olten/Freiburg 1980.
- SCHUEERL, H.: Über Analogien und Bilder im pädagogischen Denken. In: Zeitschrift für Pädagogik 5 (1959), S. 211–223.
- SCHULZ, W.: Ich und Welt. Philosophie der Subjektivität. Pfullingen 1979.
- SCHWEITZER, F.: Lebensgeschichte und Religion. München 1987.
- SCHWEITZER, F.: Identität statt Bildung? Zum Wandel pädagogischer Leitbegriffe. In: O. HANSMANN/W. MAROTZKI: Diskurs Bildungstheorie I: Systematische Markierungen. Weinheim 1988, S. 55–73.
- SPIEGEL, Y.: Glaube wie er lebt und lebt. 3 Bände. München 1984.
- STEFFENSKY, F.: Glossologie – Zeichen – Symbol. In: Jahrbuch für Liturgik und Hymnologie 17 (1972), S. 80–91.
- THEUNISSEN, M.: Selbstverwirklichung und Allgemeinheit. Zur Kritik des gegenwärtigen Bewußtseins. Berlin/New York 1982.
- WALDENFELS, B.: Phänomenologie in Frankreich. Frankfurt a.M. 1983.
- WEIDINGER, N.: Elemente einer Symboldidaktik (RU ab S). Band 1: Elemente einer Symbolhermeneutik und -didaktik. St. Ottilien 1990.
- WEISSÄCKER, C. F. VON: Der Garten des Menschlichen. Beiträge zur geschichtlichen Anthropologie. München/Wien <sup>6</sup>1978.
- WINNICOTT, D. W.: Vom Spiel zur Kreativität. Übers. v. M. ERMANN. Stuttgart <sup>2</sup>1979. (engl. Orig. 1971).
- ZWERGEL, H. A.: Paul Ricœur: Hermeneutik der Symbole und die Frage nach dem Subjekt. In: Religionspädagogische Beiträge 23 (1989), S. 17–37.

## Abstract

The author argues that neither children's use of "transitional objects" (D. W. WINNICOTT) nor their "symbolic playing" (J. PIAGET) represent preliminary stages in human development that need to be overcome. Rather, dealing with symbols, something that begins in early childhood, is of lifelong significance. This proposition is related to two structural elements of the classical concept of education, which is enriched by a fusion of a pedagogical theory of symbols and educational theory. On the other hand, the critical concept of education in its regulative function is applied in order to counterbalance certain postmodern trends that are sometimes connected with the theory of symbols.

## Anschrift des Autors:

Prof. Dr. Peter Biehl, Universität Göttingen, Seminar für Religionspädagogik, Waldweg 26. D-3400 Göttingen.